

■ 学前教育理论

## 幼儿园教师的课程能力表现及影响因素研究

### ——基于甘肃省的调查

左雯霞

(西北师范大学教育学院,甘肃兰州 730070)

**摘要:**通过对甘肃省1569名幼儿园教师的问卷调查,70名教师的现场访谈,33名教师的课程观察,研究发现教师的课程能力水平总体较低,且不同背景变量教师之间存在显著差异。在建构“幼儿园教师课程能力结构模型”基础上,通过对课程能力内部诸因素之间作用关系的分析可知,课程内容的组织超越了教师的课程认知,先于课程目标出现,成为整个课程设计的主导因素。其根本原因源于教师缺乏多元化课程价值取向、秉持知识本位的课程观、学科化教育方式占据优势。建议幼儿园教师坚持价值融合的课程取向,以儿童发展为课程的出发点,坚持游戏化教学的核心精神。

**关键词:**幼儿园教师;课程能力;表现;影响因素

中图分类号:G612

文献标识码:A

文章编号:2095-770X(2020)03-0052-07

PDF获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2020.03.010

## The Performance and Influential Factors of Kindergarten Teachers' Course Teaching Ability

### — An Investigation of Gansu Province

ZUO Wen-xia

(School of Education, Northwest Normal University, Lanzhou 730070, China)

**Abstract:** Through the questionnaire survey of 1569 kindergarten teachers in Gansu Province, 70 teachers' on-the-spot interviews and 33 teachers' course teaching observations, this research finds out that the level of teachers' course teaching ability is generally low, and there are significant differences among teachers with different background variables. By building structure model of kindergarten teachers' course teaching ability, and analyzing the relationship of factors of course teaching ability, we can see that the organization of course content surpasses the teachers' cognition of the course and it starts before curriculum goal, which becomes the leading factor of the whole curriculum design. The basic reasons include that teachers are lack of diversified course value orientation, insist on knowledge-based curriculum conception, and mostly choose subject-based education. It is suggested that kindergarten teachers should stick to course orientation of value integration, take children's development as the origin of curriculum, and preserve the core spirit of game teaching.

**Key words:** kindergarten teachers; course teaching ability; performance; influential factors

自2010年全国贯彻落实《国务院关于当前发展学前教育的若干意见》,实施学前教育三年行动计划以来,我国学前教育事业整体得以快速发展。现阶段我

国的学前教育事业已经进入到以质量提升为核心的内涵式发展阶段,高质量的幼儿园教师队伍是保证学前教育质量的核心,是学前教育事业健康发展的根本

收稿日期:2019-12-05;修回日期:2019-12-14

基金项目:教育部人文社会科学重点研究基地重大项目(12JJD880018)

通讯作者:左雯霞,女,重庆合川人,西北师范大学教育学院讲师,博士,主要研究方向:幼儿园教师专业发展。

保障。但当前教师素养中最突出的问题就是教师的课程能力不理想,不能满足幼儿日益增长的身心发展需求。本文旨在反映幼儿园教师课程能力的现实表现,探索课程能力内部诸要素之间的作用机制,从而探讨影响教师课程能力的深层原因,以期为提高幼儿园教师专业素养,进而提升学前教育质量提供参考。

## 一、研究设计

### (一) 概念界定

幼儿园教师的课程能力是“教师具有的、基于课程知识与技能的、直接影响课程活动运行及其成效取得的能动力量。”<sup>[1]</sup>包括课程目标设计能力(课程目标取向平衡能力、课程目标来源整合能力、课程目标组织能力)、课程内容设计能力(课程内容取向选择能力、课程内容组织能力)、课程实施能力(课程实施取向协调能力、课程实施组织能力)、课程评价能力(课程评价取向确定能力、课程评价组织能力)。

### (二) 调查方法

研究采用整体分层抽样方式对甘肃省14个市州的1569名幼儿园教师进行问卷调查<sup>[2]</sup>;在此基础上,选取具有代表性的70名教师进行访谈;对其中33名教师的课程进行观察;并对收集的课程月计划、教育活动周计划、教育活动方案、教材、教学反思、幼儿记录表等文本进行分析。

### (三) 研究工具

研究工具为自编《幼儿园教师课程能力表现水平测量问卷》;问卷采用Likert5点计分方式,全部为正向计分题;回收数据采用SPSS19.0和AMOS21.0软件进行处理。问卷效度主要通过专家诊断和预调查来保证,调查信度则根据回答问题的内部一致性进行检测。

### (四) 样本分析

在1569名幼儿园教师中,男性59人、女性1510人;汉族1335人、回族102人、藏族66人、东乡族66人;20岁及以下32人、21-30岁713人、31-40岁547人、41-50岁255人、51岁及以上22人;5年教龄及以下562人、6-10年教龄268人、11-20年教龄417人、21-30年教龄264人、31年教龄及以上58人;初中7人、高中48人、中职59人、大专481人、本科944人、研究生30人;小教高级391人、小教1级391人、小教2级

165人、小教3级235人、幼教1级234人、幼教2级65人、幼教3级88人;有正式编制1065人、无正式编制504人;专业1017人、非专业552人;转岗355人、非转岗1214人;城市688人、县城506人、镇/村375人;公办园954人、民办园365人、集体办园233人,其它类型园17人;省级示范园389人、省级一类园260人、市级示范园237人、市级一类园363人、市级二类园197人、市级三类园123人。由此可知,抽样具有较好的代表性。

## 二、幼儿园教师课程能力的现实表现

### (一) 不同背景变量教师的能力差异显著

除“性别”变量外,教师在民族、年龄、教龄、学历、职称、编制、专业、转岗、地区、性质、等级变量上均存在显著差异。总体而言,汉族教师的能力表现水平最高;“31-40岁”年龄组与“11-20年”“31年以上”教龄组群体教师的能力表现水平最好;学历越高、职称越高,教师的能力表现越好;有编制教师、专业出身、非转岗教师、城市教师、公办园教师的能力表现水平显著高于其它条件群组教师;幼儿园等级与教师的能力水平呈正相关。

### (二) 教师的课程能力水平总体偏低

在课程目标设计能力方面,教师的普遍性目标基本内化为构建准则,行为目标成为主要表征方式,生成性目标开始进入设计视域,但表现性目标尚未得到重视。教师缺乏对幼儿身心发展特点的掌控能力;重视从生活方面考虑目标设计;缺乏并期望学科专家的指导。“知识与技能”目标是设计焦点,“过程与方法”目标关注度较少,“情感态度与价值观”目标逐渐得到重视。

在课程内容设计能力方面,教师以教材为主要取向,开始重视活动,但内容选择缺乏经验取向。教师不能融合幼儿五大领域发展的要求;不能将课程组织成前后具有逻辑关系、循序渐进的内容;不能按照课程本身的内在联系和幼儿心理发展特点组织内容。

在课程实施能力方面,教师以忠实取向为主,缺乏课程创生意识和相互适应意愿。游戏不是课程的主要形式;课程准备不够充分;教师的角色是表演者和权威者,幼儿的角色是观众和接受者;师幼互动机械、低效;幼儿缺乏表现机会;教师对幼儿的反馈消极。

在课程评价能力方面,教师以目标评价取向为主,缺乏过程性评价取向;以幼儿为评价主体,缺乏对教师的评价;以总结性评价为主,缺乏形成性评价;教师通过写教学反思进行质性评价,缺乏具体的量化评价。

### 三、幼儿园教师课程能力内部因素的作用机制

#### (一) “幼儿园教师课程能力结构模型”的验证

对课程能力内部因素之间相互关系的探讨,需建立在“幼儿园教师课程能力结构模型”的基础之上。根据既有理论<sup>[3-8]</sup>和研究目的,各因素之间相互影响的研究假设为:在课程认知主导下,教师具有一定的课程目标取向、课程内容取向、课程实施取向和课程评价取向;课程目标取向平衡能力作用于课程目标来

源整合能力和课程目标组织能力,课程内容取向选择能力作用于课程内容组织能力,课程实施取向协调能力作用于课程实施组织能力,课程评价取向确定能力作用于课程评价组织能力;最后,所有能力要素通过能力满意度表现出来。

运用AMOS21.0软件对初识结构模型进行运算,参考Output给出的修正指标,在不违背理论基础与经验法则的基础上,建立误差变量相关关系;再对修正后的模型进行拟合运算,得出修正后的路径系数图(如图1所示),所有指标均达配适要求(详见表1)。说明路径模型图与真实数据的配适状况非常好,修正模型的路径系数运算结果能够真实反映教师课程能力内部影响因素之间的关系。

#### (二) “课程认知”对其它因素的影响

由表2可知,研究假设成立的结论有:“课程认知”

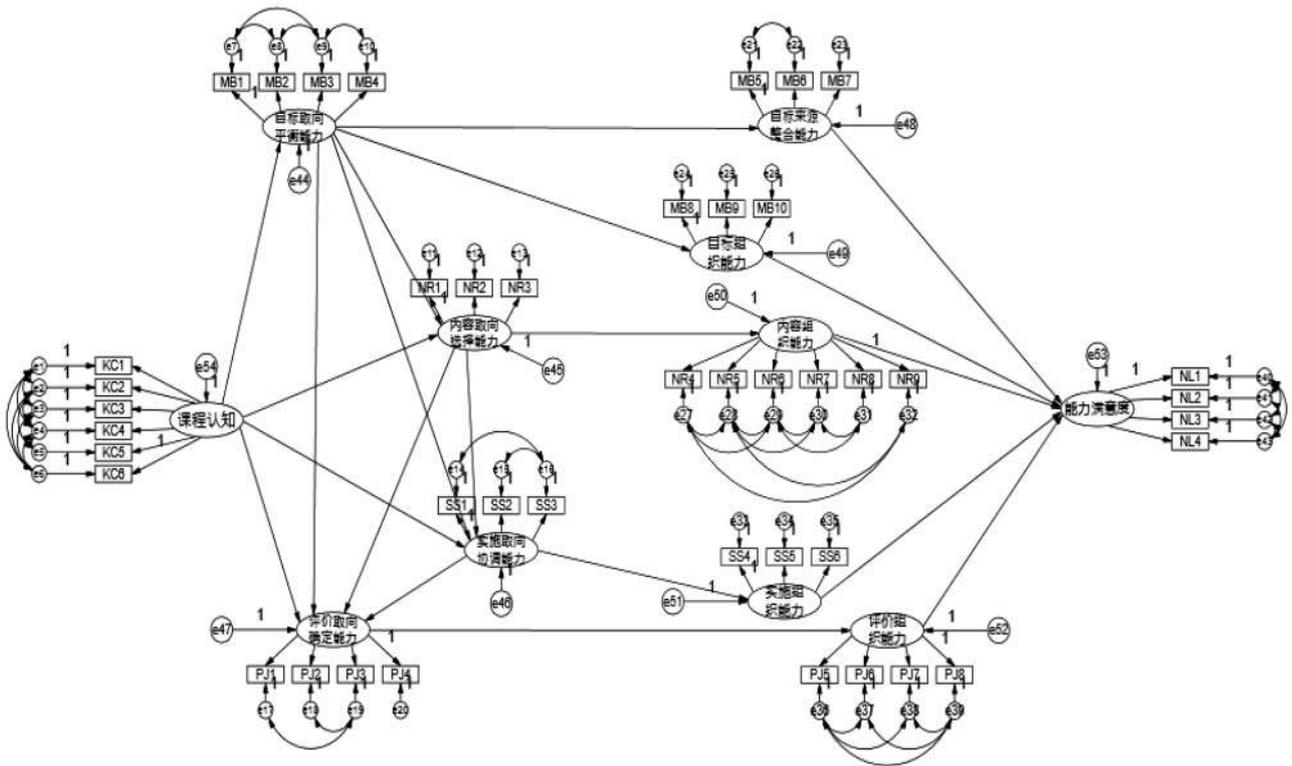


图1 “幼儿园教师课程能力结构模型”路径系数图

表1 “幼儿园教师课程能力结构模型”整体适配度检验

拟合指标	CMIN/DF	RMSEA	AGFI	GFI	TLI	CFI	NFI
拟合标准	<5	<0.08	>0.90	>0.90	>0.90	>0.90	>0.90
运算结果	3.503	0.040	0.906	0.921	0.937	0.945	0.924
是否达标	是	是	是	是	是	是	是

表2 “课程认知”对其它因素的影响

	因变量	影响大小	P	结论
直接影响	课程目标取向平衡能力	0.620	0.001**	成立
	课程内容取向选择能力	0.027	0.528	不成立
	课程实施取向协调能力	-0.056	0.184	不成立
	课程评价取向确定能力	-0.061	0.172	不成立
间接影响	课程内容取向选择能力	-0.092	0.001**	不成立
	课程实施取向协调能力	0.473	0.001**	成立
	课程评价取向确定能力	0.361	0.001**	成立
	课程目标来源整合能力	0.354	0.001**	成立
	课程目标组织能力	0.478	0.001**	成立
	课程内容组织能力	-0.030	0.024*	不成立
	课程实施组织能力	0.152	0.001**	成立
	课程评价组织能力	0.219	0.001**	成立

\*\* 在.01水平(双侧)上显著相关

\* 在.05水平(双侧)上显著相关

对“课程目标取向平衡能力”存在直接正向显著影响;对“课程实施取向协调能力”“课程评价取向确定能力”“课程目标来源整合能力”“课程目标组织能力”“课程实施组织能力”“课程评价组织能力”存在间接正向显著影响。

### (三) “课程目标取向平衡能力”对其它因素的影响

由表3可知,研究假设成立的结论有:“课程目标取向平衡能力”对“课程目标来源整合能力”“课程目标组织能力”“课程实施取向协调能力”“课程评价取向确定能力”存在直接正向显著影响;对“课程评价取向确定能力”“课程实施组织能力”“课程评价组织能

力”存在间接正向显著影响。

### (四) “课程内容取向选择能力”对其它因素的影响

由表4可知,研究假设成立的结论有:“课程内容取向选择能力”对“课程内容组织能力”存在直接正向显著影响。

### (五) “课程实施取向协调能力”对其它因素的影响

由表5可知,研究假设成立的结论有:“课程实施取向协调能力”对“课程实施组织能力”“课程评价取向确定能力”具有直接正向显著影响;对“课程评价组织能力”具有间接正向显著影响。

表3 “课程目标取向平衡能力”对其它因素的影响

	因变量	影响大小	P	结论
直接影响	课程目标来源整合能力	0.572	0.001**	成立
	课程目标组织能力	0.772	0.001**	成立
	课程内容取向选择能力	-0.148	0.001**	不成立
	课程实施取向协调能力	0.760	0.001**	成立
	课程评价取向确定能力	0.393	0.001**	成立
间接影响	课程实施取向协调能力	0.005	0.107	不成立
	课程评价取向确定能力	0.216	0.001**	成立
	课程内容组织能力	-0.070	0.001*	不成立
	课程实施组织能力	0.279	0.001**	成立
	课程评价组织能力	0.444	0.001**	成立

\*\* 在.01水平(双侧)上显著相关

\* 在.05水平(双侧)上显著相关

表 4 “课程内容取向选择能力”对其它因素的影响

	因变量	影响大小	P	结论
直接影响	课程内容组织能力	0.472	0.001**	成立
	课程实施取向协调能力	-0.034	0.178	不成立
	课程评价取向确定能力	0.012	0.687	不成立
间接影响	课程评价取向确定能力	-0.009	0.130	不成立
	课程实施组织能力	-0.012	0.159	不成立
	课程评价组织能力	0.002	0.974	不成立

\*\* . 在 .01 水平(双侧)上显著相关

\* . 在 .05 水平(双侧)上显著相关

表 5 “课程实施取向协调能力”对其它因素的影响

	因变量	影响大小	P	结论
直接影响	课程实施组织能力	0.364	0.001**	成立
	课程评价取向确定能力	0.284	0.001**	成立
间接影响	课程评价组织能力	0.208	0.001**	成立

\*\* . 在 .01 水平(双侧)上显著相关

\* . 在 .05 水平(双侧)上显著相关

表 6 “课程评价取向确定能力”对其它因素的影响

	因变量	影响大小	P	结论
直接影响	课程评价组织能力	0.730	0.001**	成立

\*\* . 在 .01 水平(双侧)上显著相关

\* . 在 .05 水平(双侧)上显著相关

#### (六) “课程评价取向确定能力”对其它因素的影响

由表 6 可知,研究假设成立的结论有:“课程评价取向确定能力”对“课程评价组织能力”具有直接正向显著影响。

#### (七) 各内部因素对“能力满意度”的影响

由表 7 可知,研究假设成立的结论有:“课程目标来源整合能力”“课程目标组织能力”“课程实施组织能力”“课程评价组织能力”对“能力满意度”具有直接正向显著影响;“课程认知”“课程目标取向平衡能力”“课程实施取向协调能力”“课程评价取向确定能力”对“能力满意度”具有间接正向显著影响。

基于以上分析可知:第一,课程认知不是课程能力的主导因素。教师的课程认知仅对课程目标取向平衡能力具有直接正向显著影响,并通过它间接正向影响课程实施取向协调能力与课程评价取向确定能力;对课程内容取向选择能力不具有任何影响力。第

二,课程内容取向选择能力与课程内容组织能力是整个课程能力环节的“突变”。按照理论规律,教师在课程认知作用下设计课程目标,根据目标选择相应内容,进而实施与评价课程。然而,现实操作违背了理论规律,课程内容的既定性超越了教师的课程认知,先于课程目标出现,成为整个课程设计的主导因素。

### 四、幼儿园教师课程能力影响因素的深层解析

通过对幼儿园教师课程能力内部因素之间相互作用关系的分析可知,教师的课程能力表现根源于教师在潜意识深处对课程的“误解”,仍然将课程视为实现教育的手段,忽视课程本身的价值与意义。

#### (一) 教师缺乏多元化的课程价值取向

教师重视教育的社会发展功能,忽视教育的个体发展功能,从而出现以社会发展为导向的单一价值取向。在课程目标取向上表现为教师重视普遍性目标

表7 各内部因素对“能力满意度”的影响

	自变量	影响大小	P	结论
直接影响	课程目标来源整合能力	0.089	0.003**	成立
	课程目标组织能力	0.258	0.001**	成立
	课程内容组织能力	0.009	0.680	不成立
	课程实施组织能力	0.130	0.001**	成立
	课程评价组织能力	0.418	0.001**	成立
间接影响	课程认知	0.266	0.001**	成立
	课程目标取向平衡能力	0.472	0.001**	成立
	课程内容取向选择能力	0.002	0.863	不成立
	课程实施取向协调能力	0.134	0.001**	成立
	课程评价取向确定能力	0.305	0.001**	成立

\*\* . 在 .01 水平(双侧)上显著相关

\* . 在 .05 水平(双侧)上显著相关

和行为目标,知道生成性目标但缺乏对它的理解与运用,缺乏体现幼儿内在特殊性的表现性目标意识。在课程内容取向上表现为教师以教材为核心,开始重视内容的活动取向,缺乏幼儿学习经验取向的意识。在课程实施取向上表现为教师忠于既定课程目标,缺乏课程实施的相互适应取向和课程创生取向意识。在课程评价取向上表现为教师以目标评价取向为主,缺乏过程性评价取向和对教师自身的反思评价意识。这种单一价值取向在教师的课程操作四环节中一以贯之且相互对应。

## (二) 教师秉持知识本位的课程观

源于教师重视教育的社会功能而忽视个体功能,他们在课程观上秉持以知识为本。知识本位的课程观导致教师在组织课程目标时强调外显于个体且易于评价的“知识与技能目标”,忽视内隐于个体且具有长远发展性的“过程与方法目标”和“情感态度与价值观目标”。导致教师在组织课程内容时缺少对幼儿已有经验与身心特点的精心考虑,课程内容缺乏根据幼儿发展现状进行适时调整的递进性、连贯性与逻辑性。导致教师在课程实施时以课堂、教师和教材为中心,强调纪律与规范;重视教育者身份的权威性,忽视幼儿的兴趣、需求、主动性与内在表现。导致教师在课程评价时强调行为结果、忽视教育过程,对幼儿的评价浮于表面,教师的自我反思亦是泛泛而谈。

## (三) 教师的学科化教育方式占据优势

知识本位的课程观继而衍生出教师的学科化教

育行为。这种教育方式导致教师在课程内容组织上流于“主题式课程”形式,实质仍是分科教学;幼儿五大领域的发展内容不能有机融合。学科化教学思维导致教师的课程准备不能契合幼儿的发展需要;教师不能通过游戏实现幼儿的有效学习;师幼互动机械、低效;教师对幼儿的反馈缺乏促进意义。它还导致教师在课程评价时缺乏主动性,为达评价目的而进行评价,课程评价失去应有意义。

## 五、幼儿园教师课程能力的发展策略

### (一) 坚持价值融合的课程取向

“价值融合”是课程取向的发展趋势。“知识是个人完善的基础,同时也是个人为社会服务的前提。高科技知识的发展是以人为中介,并由人创造的。高科技知识只有掌握在有丰富人文内涵的人手中,才能够真正服务社会,促进社会良性发展。从这一角度看,不仅人的发展与社会的发展是统一的,而且知识的发展与人和社会的发展也是同步进行的,三者互为条件且互相促进。”<sup>[9]</sup>因此,价值融合将是幼儿园课程取向的未来发展趋势。“价值融合”的课程取向要求教师的课程目标设计取向不仅要实现教育的社会功能,体现以《幼儿园工作规程》《幼儿园教育指导纲要(试行)》《3-6岁儿童学习与发展指南》为代表的普遍性目标要求,重视行为目标的预设性与操作性;同时要兼顾体现幼儿个体兴趣、需要与自我实现的表现性目标和生成性目标。教师的课程内容取向在教材基础上,以知

识为载体,以活动为导向,以幼儿的学习经验为归宿;协调处理好知识与个体发展之间的关系,通过知识的桥梁实现幼儿学习体验的进一步深化和提高。教师的课程实施在忠于既有教育方案的同时,为课程留存一定范围的生成空间。教师的课程评价取向要结合课程的过程与结果,从幼儿的表现、兴趣、主动性、学习效果,从教师的课程准备、课程表现及课程评价本身进行。

### (二) 以儿童发展为课程的出发点

以“儿童发展”为核心的课程一改知识本位课程观,将儿童是否得到近期、中期和远期发展作为出发点。在课程目标设计时协调幼儿在思维、想象、情绪、情感、能力、意志、个性、社会性等认知与非认知因素方面的发展目标取向;三维目标并重,“知识与技能目标”不是课程的最终目的,而是实现“过程与方法目标”和“情感态度与价值观目标”的基础。课程内容组织要契合幼儿当前的已知经验与心理特点,不过深以至于幼儿不能理解,亦不过浅以至于幼儿得不到发展。课程实施以幼儿、活动和经验为核心;重视纪律但不机械约束,重视规范但要因势利导;重新衡量教师与幼儿在课程中的地位与关系;重视幼儿的个体兴趣、需求与自我实现。课程评价不以幼儿的学习兴趣代替学习效果,关注幼儿在某一领域的内在细微变化;教师为每个幼儿设计一个“幼儿成长档案袋”,以《纲要》和《指南》为基础,结合幼儿的实际情况进行具有文字、图片、声音、视频等多样化形式的质性评价;对教师自身的反思评价要以《幼儿园教师专业标准》为基础,以教师的教育教学行为对幼儿发展具有的影响为切入点。

### (三) 坚持游戏化教学的核心精神

游戏可以促进儿童的生长发育、增加儿童对周围世界的认识、培养儿童的社会性、使儿童感受到各种高级情感<sup>[10]</sup>。“游戏化教学”的课程在价值目标上遵循儿童在“创造性、意义理解、社会技能、自我表达、娱乐和自由”六个方面的发展导向<sup>[11]</sup>。课程内容组织上融合幼儿在五大领域的发展要求,为幼儿设计能够操作并将其同化、纳入幼儿内心世界的游戏材料。在课程实施上坚持愉悦性与教育性相结合、具体活动和反

省抽象相结合、自由选择 and 全班参与相结合、师幼主体互动原则;综合灵活运用情境交往法、尝试成功法、主动发现法、自主选择法、点拨引导法、情趣体验法、有意设疑法、延迟判断法、评价学习法、差异教学法等;教师用自由的方法提出新情境和信息,吸引幼儿参加活动,而不是要幼儿按成人既定的模式去行动;教师通过分享幼儿的兴趣与快乐来鼓励学习,并且保证学习既有一定的难度,但又不会使幼儿遭到连续的失败而灰心丧气;教师通过一种有组织的环境能为幼儿的探究和讨论提供许多机会,等等<sup>[12]</sup>。

### [参考文献]

- [1] 田秋华. 论教师的课程能力[J]. 课程·教材·教法,2013(8):24-29.
- [2] 左雯霞,孙爱琴. 幼儿园教师课程能力现状的实证探析[J]. 西北成人教育学院学报,2018(5):88-96.
- [3] Ralph W.Tyler. 课程与教学的基本原理[M]. 罗康,等译. 北京:中国轻工业出版社,2008.
- [4] 施良方. 课程理论——课程的基础、原理与问题[M]. 北京:教育科学出版社,1996.
- [5] 钟启泉. 现代课程论(新版)[M]. 上海:上海教育出版社,2004.
- [6] 全国十二所重点师范大学联合编写. 课程论基础[M]. 北京:教育科学出版社,2007.
- [7] 靳玉乐. 课程论[M]. 北京:人民教育出版社,2015.
- [8] 朱家雄,等. 幼儿园课程的理论与实践[M]. 上海:华东师范大学出版社,2012.
- [9] 刘志军. 课程价值取向的时代走向[J]. 教育理论与实践,2004(19):46-49.
- [10] 孙文杰. 儿童发展与游戏精神:蒙台梭利“儿童工作”思想的全面分析. 陕西学前师范学院学报,2018,34(5):36-40.
- [11] FROST J L, WORTHAM S C, RAIFEL S C. Play and child development [M]. 4th ed. New York: Pearson Press, 2011:3-51.
- [12] B.D.戴伊,刘焱,卢乐山. 游戏在儿童早期教育中的价值[J]. 外国教育动态,1984(3):60-64,34.

[责任编辑 李亚卓]